

Katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele

SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Specific Learning Disorders

Bakalářská práce: 12-FP-KSS-1008

Autor:

Lidmila Grohová

Podpis:

Vedoucí práce: Mgr. Pavlína Roudná

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
57	6	0	7	12	1

V Liberci dne:

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lidmila Grohová**
Osobní číslo: **P10000038**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika pro vychovatele**
Název tématu: **Specifické poruchy učení**
Zadávací katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce:

Charakterizovat výchovu a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení a zjistit metody reedukace používané při jejich výchově a vzdělávání, počet dětí se specifickými poruchami učení na základních školách a porovnat počet dětí se specifickými poruchami učení na prvním a druhém stupni základních škol.

Požadavky:

Příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody:

Dotazník, studium spisové dokumentace.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

- JUCOVIČOVÁ, D., 2008. Reeducace specifických poruch učení u dětí. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.
- MICHALOVÁ, Z., 2004. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních. 2. rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-021-0.
- POKORNÁ, V., 2007. Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-350-5.
- POKORNÁ, V., 2010. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POKORNÁ, V., 2010. Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.
- ZELINKOVÁ, O., 2003. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10. zcela přepr. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Pavlína Roudná

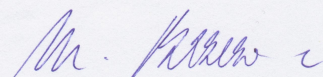
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

1. dubna 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

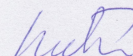
26. dubna 2013



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2012

Čestné prohlášení

Název práce: Specifické poruchy učení
Jméno a příjmení autora: Lidmila Grohová
Osobní číslo: P10000038

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložila elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedla jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne:

Lidmila Grohová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Pavlíně Roudné za poskytnutí cenný připomínek a za její podporu při tvorbě této práce.

Dále děkuji Mgr. Danuši Fléglové za pomoc při dotazníkovém šetření na základních školách v okrese Jičín.

Název bakalářské práce: Specifické poruchy učení

Jméno a příjmení autora: Lidmila Grohová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2012/2013

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Pavlína Roudná

Anotace

Tématem bakalářské práce jsou specifické poruchy učení. Autorka bakalářské práce se zabývá především na reedukaci specifických poruch učení. Teoretická část vymezuje konkrétní specifické poruchy učení, jejich příčiny a možnosti reedukace těchto poruch.

Praktická část práce je zaměřena na výsledky průzkumu. Cílem bakalářské práce bylo potvrzení nebo vyvrácení hypotéz pomocí dotazníkového šetření a studia spisové dokumentace vybrané základní školy.

Autorka bakalářské práce předpokládá užívání reedukačních metod při výchově a vzdělávání dětí se specifickou poruchou učení, alespoň 5% zastoupení těchto dětí na základní škole. Poslední předpoklad se týká většího počtu dětí se specifickou poruchou učení v 5. ročníku než v 9. ročníku.

V závěru bakalářské práce jsou shrnuty výsledky průzkumu, které potvrzují užívání reedukačních metod při výchově a vzdělávání dětí se specifickou poruchou učení a 6,5% zastoupení dětí se specifickou poruchou učení na vybrané základní škole. Předpokládaný větší počet dětí se specifickou poruchou učení v 5. ročníku není potvrzen. Autorka bakalářské práce se domnívá, že je tento jev způsoben především diagnostikou specifických poruch učení ve vyšších ročnících základní školy.

Klíčová slova

Specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmúzie, dyspinxie, neverbální poruchy učení, metody reedukace, pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum.

Summary

The practical part is focused on the results of the research. The goal of the bachelor thesis was to prove or disprove hypotheses by means of the questionnaire and the study of record documentation of the chosen basic school.

The author of the bachelor thesis supposes the use of the reeducation methods in education of the children with the specific learning disorder and at least 5% of these children present at the basic school. The last assumption deals with the higher number of the children with the specific learning disorder in the fifth year than in the ninth year.

At the end of the bachelor thesis the results of the research are summarized and these results prove that the reeducation methods in education of the children with the specific learning disorder are used and that there is the presence of 6,5% of the children with the specific learning disorder at the chosen basic school. The expected higher number of the children with the specific learning disorder in the fifth year is not proved. The author of the bachelor thesis supposes that this fact is caused mainly by diagnosis of the specific learning disorder in higher years at the basic school.

Key words

Specific learning disorders, dyslexia, dysgraphia, dysorthographia, dyscalculia, dyspraxia, dysmusia, dyspinxia, nonverbal learning disorders, methods of reeducation, pedagogical-psychological advisory, special pedagogical centre

Obsah

Úvod.....	12
1 Specifické poruchy učení.....	14
1.1 Historie specifických poruch učení.....	14
1.2 Mezinárodní klasifikace nemocí.....	15
2 Příčiny specifických poruch učení.....	16
2.1 Názory na příčiny specifických poruch učení z 2. poloviny 20. století.....	16
2.2 Příčiny specifických poruch učení z pohledu zahraničních autorů.....	17
2.3 Příčiny specifických poruch učení z pohledu současných odborníků.....	17
2.3.1 Biologicko-medicínská rovina.....	18
2.3.2 Kognitivní rovina.....	18
2.3.3 Behaviorální rovina.....	19
3 Rozdělení specifických poruch učení.....	19
3.1 Dyslexie.....	19
3.2 Dyortografie.....	19
3.3 Dysgrafie.....	20
3.4 Dyskalkulie.....	20
3.5 Dyspraxie.....	21
3.6 Dymúzie.....	21
3.7 Dyspinxie.....	21
3.8 Neverbální poruchy učení.....	22
4 Výskyt specifických poruch.....	22
4.1 Výskyt specifických poruch učení v České republice.....	22
4.1.1 Poměr chlapců a dívek ve výskytu specifických poruch učení.....	23
4.2 Výskyt specifických poruch učení ve světě.....	23
5 Diagnostika specifických poruch učení v České republice.....	24
5.1 Individuální vzdělávací plán.....	24
5.2 Specifická porucha učení a její vliv na vývoj dítěte.....	25
6 Reedukace specifických poruch učení.....	26
6.1 Reedukace dyslexie.....	27
6.1.1 Procvičení zrakové percepce.....	27
6.1.2 Procvičování sluchové percepce.....	27
6.1.3 Zraková a sluchová analýza a syntéza.....	28
6.1.4 Nácvik čtení.....	29
6.2 Reedukace dysgrafie.....	30
6.2.1 Motorika.....	30
6.2.2 Porucha tvaru, tahu a vztahu.....	30
6.3 Reedukace dysortografie.....	31
6.3.1 Rozklad a sklad slov.....	31
6.3.2 Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek.....	32
6.3.3 Nácvik rozlišování měkkých a tvrdých slabik dy/di, ty/ti, ny/ni.....	32
6.3.4 Znělé a neznělé hlásky.....	33
6.3.5 Nácvik psaní slabik bě, pě, vě.....	33
6.4 Reedukace dyskalkulie.....	33
6.4.1 Metody reedukace dyskalkulie.....	34

6.5 Reedukace dyspraxie.....	34
6.6 Zásady správné reedukace.....	35
7 Praktická část bakalářské práce.....	36
7.1 Cíl praktické části.....	36
7.2 Hypotézy průzkumu.....	36
7.3 Použité průzkumné metody.....	37
7.4 Popis zkoumaného vzorku.....	37
7.5 Průběh průzkumu.....	37
7.6 Výsledky průzkumu.....	38
7.7 Ověření předpokladů průzkumu.....	50
Závěr.....	52
Seznam použitých zdrojů.....	54

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Možnost reedukace na ZŠ

Tabulka č. 2 Četnost reedukace

Tabulka č. 3 Specifické poruchy učení v 5. a 9. ročníku

Tabulka č. 4 Zastoupení žáků se SPU v 5. ročnících

Tabulka č. 5 Žáci se SPU v 9. ročnících

Tabulka č. 6 Práce s žáky se SPU

Tabulka č. 7 Četnost metod využívaných při práci s dětmi se SPU

Seznam grafů

Graf č. 1 Četnost reedukace

Graf č. 2 Specifické poruchy učení v 5. a 9. ročníku

Graf č. 3 Zastoupení žáků se SPU v 5. ročnících

Graf č. 4 Počet žáků se SPU v 9. ročnících

Graf č. 5 Práce s dětmi se SPU během výuky

Graf č. 6 Četnost metod využívaných při práci s dětmi se SPU

Úvod

Vstup dítěte do prvního ročníku základní školy je zlomovým okamžikem nejen pro dítě, ale i pro jeho rodiče. Ti ve většině případů touží po tom, aby jejich dítě zvládalo výuku bez potíží a bylo úspěšné. Během prvních let se mohou setkat ale s tím, že má dítě s učením potíže, a to především při osvojování čtení, psaní a počítání. Důvodem těchto potíží může být některá ze specifických poruch učení.

Děti se specifickou poruchou učení nejsou v současné době ničím neobvyklým. Tento stav je především díky lepší informovanosti o projevech specifických poruch učení, jejich příčinách a lepší diagnostice těchto poruch. Na děti se specifickou poruchou učení se již nepohlíží jako na méněcenné, na ty, které učivo základní školy budou zvládat s velkými obtížemi a vystudovat pro ně bude celkem nemožné. Naopak dnes se většina pedagogických pracovníků snaží těmto dětem pomoci, především individuálním přístupem a reedukačními metodami pro konkrétní typ specifické poruchy učení. Pomoc samozřejmě spočívá ve spolupráci školy, rodiny, poradenských zařízení a dítěte. Jen tehdy může být efektivní a účinná.

Cílem této bakalářské práce je vymezit specifické poruchy učení, charakterizovat výchovu a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení, zjistit užívané reedukační metody při práci s těmito dětmi. Dalším cílem je porovnání počtu žáků se specifickými poruchami učení v pátém a devátém ročníku a jejich účast na reedukačních cvičeních.

Praktická část bakalářské práce má potvrdit nebo vyvrátit hypotézy, které byly vytyčeny před započatím výzkumu. Předpokládá se, že při výchově a vzdělávání většiny dětí se specifickou poruchou učení jsou používány metody reedukace jejich postižení. Další hypotéza uvádí, že na vybrané základní škole bude alespoň 5 % dětí se specifickou poruchou učení. V poslední hypotéze se autorka bakalářské práce domnívá, že v 5. ročníku základní školy bude více dětí se specifickou poruchou učení než v 9. ročníku.

Hypotézy byly zjišťovány dotazníkovým šetřením u učitelů 5. a 9. ročníků na šesti základních školách v okrese Jičín. Druhá z hypotéz byla ověřována studiem spisové dokumentace konkrétní školy. Výsledky výzkumu spolu s potvrzením nebo vyvrácením hypotéz jsou popsány v praktické části bakalářské práce.

Správná a včasná reedukace specifických poruch učení je důležitou součástí celého vzdělávací procesu žáků s těmito poruchami. Neméně důležitým faktorem prováděné reedukace je pravidelnost, důslednost a samotná osobnost člověka, který reedukaci provádí.

1 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení je společné pojmenování poruch jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmúzie a dyspinxie.

V odborných publikacích se setkáme s různými definicemi specifických poruch učení. Zelinková ve své publikaci uvádí definici z knihy *Perspectives on Dyslexia*, kdy specifické poruchy učení jsou popsány jako kategorie potíží, které se *projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy* (Zelinková 2003, s. 10). Specifické poruchy učení mohou být ovlivněny nedostatečným vedením při výchově dítěte, jiným kulturním prostředím. Mohou se vyskytovat zároveň spolu s poruchami chování, mentální retardací, postižením senzoriky. Tyto skutečnosti ale nejsou spouštěčem specifických poruch učení.

1.1 Historie specifických poruch učení

Jak uvádí Michalová, již v období starověku se učitelé snažili najít metody, které by co nejvíce pomohli dětem zvládnutí trivia (čtení, psaní, počítání) (2008, s.22). V písemné podobě se o žácích s poruchou učení zmiňuje Erasmus Desiderius Rottedamský (1567 – 1693), který ve svém díle *O včasné a svobodné výchově dětí* píše o dětech, kterým způsobuje potíže *poznávání a spojování písmen a nijak nepostupují vpřed, ačkoli chápou rychle jiné věci* (Michalová 2008, s. 22).

J. A. Komenský (1592-1670) a John Locke (1632-1704) pedagogům doporučují děti při výuce více chválit a tolerovat jejich tempo a to z důvodu motivace k učení. V 19. století se o lidi, kteří měli potíže se čtením nebo řečí začali zajímat lékaři např. F. J. Gall (1758 – 1828), P. Flourenc (1794 – 1867) a další, kteří na základě svých výzkumů objevili v mozku centra, která řídí řeč, a to nejenom mluvu, ale také porozumění řeči. Německý internista Adolf Kussmaul (1822 - 1902) označil své pacienty, kteří po poškození mozku zapomněli číst, *jako lidi trpící slovní slepotou (rok 1877)*. Ty, kteří přestali ze stejného důvodu slyšet, označoval jako lidi trpící slovní hluchotou. *Termín dyslexie pro zvláštní formu slovní slepoty použil Rudolf Berlin (1833 - 1897) v roce 1887* (Michalová 2008, s. 24).

Dalším odborníkem, který se zabýval výzkumem dyslexie, byl Samuel Torrey Orton (1879 – 1948). *Zabýval se výzkumy v oblasti neuroanatomie a neuropsychologie*. Podle jeho jména je pojmenována *společnost sdružující zájemce o problematiku dyslexií – Ortonova dyslektická společnost v USA* (Specifické poruchy učení, 2012).

V našich zemích se problematikou dyslexie jako první zabýval neurolog a psychiatr Antonín Heveroch (1869 – 1927), který popsal dyslexii jako *jednostrannou neschopnost naučiti se čísti při znamenité řečové paměti* (Specifické poruchy učení, 2012). Podle Michalové první vědecké zpracování v našich zemích o specifických poruchách učení uveřejnil Otokar Chlup (1875 – 1965) (Michalová 2008, s. 26). Dalšími velmi významnými diagnostiky dyslexie byli Otokar Kučera a Zdeněk Langmaier.

Za jednu z nejvýznamnějších osob československé pedagogiky zabývajících se péčí o děti se speciálními poruchami učení je uznáván profesor Zdeněk Matějček (1922 - 2004), který *stál u zrodu Dyslektické společnosti v České republice* (Michalová 2008, s. 27).

Dyslexie a jiné poruchy učení byly definovány roku 1980 jako důsledek nesprávné činnosti centrálního nervového systému. Čeští odborníci tento komplex poruch nazývají specifickými poruchami učení.

Definice Ortonovy dyslektické společnosti z r. 1994 uvádí, že dyslexie je specifická porucha řeči konstitučního původu charakteristického obtížemi v dekódování izolovaných slov často odrážející nízkou úroveň fonologických procesů (Zelinková 2003, s. 16).

1.2 Mezinárodní klasifikace nemocí

Specifické poruchy učení jsou vymezeny také Mezinárodní klasifikací nemocí MNK 10, kde jsou tyto poruchy zařazeny do Poruch psychického vývoje F80-F89.

Všechny tyto poruchy ovlivňují školní úspěšnost dítěte. Jejich počátek začíná často již v kojeneckém období, nejdéle v dětství. V průběhu dospívání dítěte v dospělého člověka se příznaky specifických poruch učení zmenšují, ale v mírnější formě mnohdy přetrvávají i v dospělosti.

2 Příčiny specifických poruch učení

Děti se specifickou poruchou učení mají narušeny *funkce, které jsou potřebné pro učení se psaní, čtení a počítání* (Jucovičková, Žáčková 2008, s.5).

Příčin specifických poruch učení existuje celá řada např. neurologické (odlišný vývoj mozku a mozkových hemisfér), genetické faktory, levorukost, nevyhraněná nebo zkřížená lateralita. Dalšími faktory ovlivňujícími vznik specifických poruch učení je rodinné, ale i školní prostředí.

2.1 Názory na příčiny specifických poruch učení z 2. poloviny 20. století

V názorech na specifické poruchy učení se výzkumníci různili. Někteří viděli příčinu v genetických důvodech, jiní v poškozeném mozku. Jak uvádí Michalová (2008), badatelé čerpali z prací O. Kučery, který v 60. letech 20. století prováděl výzkum v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích v Praze u hospitalizovaných dětí. Z výsledků svého výzkumu určil tyto základní etiologické skupiny dyslektiků: encefalopatická, hereditární, hereditárně-encefalopatická a nejasná.

Encefalopatická skupina

Encefalopatická skupina (skupina týkající se onemocnění mozku) čítala největší počet dětských psychiatrických pacientů, a to 50 %. *U dyslektiků bylo prokázáno drobné poškození mozku, získané v době před porodem, při porodu nebo časně po porodu* (Michalová 2008, s. 31).

Hereditární skupina

Hereditární skupina (skupina týkající se dědičnosti) obsahovala 20 % dětí s dyslexií. Tito dětské pacienti měli ve svém nejbližším příbuzenstvu osoby, které trpěly poruchami sdělovacích funkcí.

Hereditárně-encefalopatická skupina

O. Kučera ve svém výzkumu zjistil, že u 15 % pozorovaných dětských pacientů vznikla dyslexie z obou výše uvedených důvodů – hereditárního i encefalopatického.

Nejasná skupina

Poslední skupinu tvořilo 15 % případů, u nichž nebyla zjištěna jasná příčina vzniku dyslexie, případně šlo o *etiologii neurotickou* (Michalová dle Matějčka 2008, s. 31).

2.2 Příčiny specifických poruch učení z pohledu zahraničních autorů

Švéd Hallgren uvádí dědičnost jako příčinu dyslexie u 81 % dyslektiků. (Michalová 2008, s. 31). Naproti tomu polští badatelé M. Bogdanowicz a H. Spionek se domnívají, že nejzávažnější příčinou vzniku dyslexie jsou poruchy vývoje percepčně – motorických funkcí. K tomuto názoru se přiklání i Angličan K. Wedel (Zelinková 2003, s. 20).

Většina autorů zabývajících se etiologií specifických poruch učení se shoduje na tvrzení, že příčiny těchto poruch se většinou kombinují. *Především rozsáhlé studie Alberta M. Galaburdy prokázaly souvislost mezi dyslexií a fenomény na první pohled vzdálenými, jako je užívání levé ruky, nemoci autoimunitního systému, nebo dyslexií a úlohou pohlavního hormonu ve vývoji mozku* (Zelinková 2003, s. 21).

2.3 Příčiny specifických poruch učení z pohledu současných odborníků

Odborníci zabývající se výzkumem specifických poruch učení zjistili, že chování dětí s dyslexií je odlišné od chování ostatních dětí. Dyslektici nemají potíže pouze se čtením, ale mohou být méně motoricky obratní, úroveň jejich paměti může být horší apod.

Výše uvedené abnormality se kombinují a mají různý stupeň závažnosti. Z tohoto důvodu nemůžeme vymyslet jednu metodu, která by vyhovovala např. všem dětem s dyslexií.

Podle Uty Frith (1997 In Zelinková, 2003) můžeme rozdělit bádání týkající se příčin a také reedukace dyslexie do tří oblastí:

1. biologicko-medicínské,
2. kognitivní,
3. behaviorální.

2.3.1 Biologicko-medicínská rovina

V dnešní době víme, že specifické poruchy učení jsou zčásti způsobeny geny. *Není jeden gen způsobující dyslexii. Existuje přinejmenším několik klíčových genů, které posunují jedince na pomyslném kontinuu čtenářských dovedností směrem dolů* (Zelinková 2003, s. 21). Nejpravděpodobnější je teorie, která hovoří o vzniku dyslexie z kombinace genetických a jiných příčin. Některé výzkumy uváděly, že původcem vzniku dyslexie je určitý pár chromozomů (nejčastěji 15. a 6. pár). Zelinková (2008) uvádí, že pokud trpí rodič nebo sourozenec dyslexií, můžeme předpokládat u jedince výskyt dyslexie v 40 – 50 %. Za kladné zjištění lze považovat fakt, že dítě s dyslexií, jehož rodiče dokázali své potíže kompenzovat, má větší šanci, že u něho tomu bude také tak.

2.3.2 Kognitivní rovina

Jak uvádí Zelinková (2003), po mnoha výzkumech poznávacích procesů byl prokázán nedostatek v oblasti fonologické, vizuální, v oblasti řeči a jazyka, v procesu automatizace, paměti, v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů. Možná je také kombinace těchto deficitů. Děti se specifickými poruchami učení mívají výpadky pozornosti. Ke spoustě činností spojených s učením a porozuměním okolního světa potřebují více energie, proto jsou unavitelnější než jejich běžní vrstevníci. Obtíže s řečí se neprojevují pouze ve školním prostředí, ale znesnadňují navázání kontaktů s okolím dítěte. Často se u dětí s dyslexií projeví i potíže s pamětí, a to především krátkodobou pamětí. Ta ale ovlivňuje ukládání informací do dlouhodobé paměti a pracovní paměti. Další obtíží při čtení u dyslektiků je snížená rychlost při reakci na *rychle se měnící vizuální podněty* (Zelinková 2008, s. 31).

2.3.3 Behaviorální rovina

Jak uvádí Zelinková (2008) v behaviorální rovině se zabýváme procesem čtení, psaní a chováním během čtení, psaní a při výkonu každodenních činností. Pro sledování úrovně čtení se volí metoda rychlosti a techniky čtení, zjišťuje se porozumění čtenému textu. V souvislosti s tímto porozováním, je důležité zmínit čtenářskou gramotnost, která je důležitá pro celkový proces učení. Neschopnost dětí porozumět textu a interpretovat ho mnohdy nesouvisí přímo se specifickou poruchou učení, ale s nezralostí dítěte pro vstup do školy a tím také pro nácvik čtení a psaní. Nesmíme zapomenout také na individuální přístup, protože každé dítě je jiné a potřebuje různou dobu pro přechod od čtení hlásek po čtení slov. Spolu s dostatkem času na upevnění správného nácviku čtení se učitelům i rodičům tento přístup vyplatí.

3 Rozdělení specifických poruch učení

3.1 Dyslexie

Nejčastější specifickou poruchou učení je dyslexie. Termín dyslexie dříve zahrnoval většinu specifických poruch učení. *Dodnes se toto označení používá ve Francii* (Zelinková 2003, s. 11). Dyslexie je specifická porucha čtení. Projevem této poruchy jsou potíže při učení čtení a při čtení samotném a to v případě, že inteligenční kvocient dítěte je v mezích normy a prostředí, ve kterém dítě žije, mu nabízí dostatek podnětů. Dyslexie znemožňuje získávání informací nejenom při školním vzdělávání, ale obecně při získávání informací.

3.2 Dyortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. *Vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu, porušena je sluchová percepce (sluchové vnímání)* (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 6). Dítě s dysortografií má potíže při rozlišování zvuků, tónů (jejich hloubky, výšky, délky), hlásek, slabik, slov a vět. *Bývá porušena i schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace, sluchová paměť, ale i vnímání a schopnost reprodukce rytmu* (Jucovičová, Žáčková

2008, s. 6). Dysortografici mohou mít snížený cit pro jazyk. V případě, že se dysortografie pojí s poruchou koncentrace pozornosti, jsou zmiňované obtíže větší.

U dětí s dysortografií se mohou projevit nedostatky ve zrakovém vnímání nebo při spojení dílčích smyslových počitků. Pro tyto obtíže jsou tyto děti znevýhodněny hlavně při psaní diktátů, ve kterých dělají specifické chyby, a to hlavně z důvodu porušené sluchové percepce, kdy dítě slyší něco jiného, než je diktováno. Z tohoto důvodu slova komolí nebo je nepíše pravopisně správně.

3.3 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha psaní. *Postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úpravu* (Zelinková 2003, s. 42). Děti s dysgrafií si hůře pamatují tvary písmen. Z tohoto důvodu se jim špatně napodobují. Tyto obtíže se projevují i ve vyšších ročnících škol. Z těchto příčin děti s dysgrafií při psaní škrtají nebo přepisují napsaný text, který bývá neupravený. Protože při psaní vydají velké množství energie, je jejich psací tempo pomalé.

3.4 Dyskalkulie

Jde o poruchu matematických schopností, která postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy, geometrii (Zelinková 2003, s. 44). Děti s dyskalkulií si obtížně zapamatují matematické pojmy, potíže mají i při pochopení a provedení matematických operací. Mnohdy se matematické početní úkony učí nazpaměť. Při počítání velmi dlouho používají prsty. Děti s dyskalkulií mohou mít poruchu matematické logiky, kdy neumí pochopit základní matematické postupy např. při počítání i jednoduchých slovních úloh. Jestliže je dyskalkulie spojena s poruchou grafomotoriky, projeví se tato skutečnost v geometrii při rýsování.

Rozlišujeme tyto typy dyskalkulií: praktognostická vývojová dyskalkulie, verbální dyskalkulie, lexická dyskalkulie, grafická dyskalkulie, operacionální dyskalkulie, ideognostická dyskalkulie (Dyskalkulie, 2012). Všechny tyto typy dyskalkulií se odlišují podle projevů, kterými dítě trpí.

3.5 Dyspraxie

Dyspraxie je porucha jemné a hrubé motoriky, koordinace pohybu, ale také specifická porucha řeči. Může se objevit i u dětí s nadprůměrnou inteligencí. Vývoj motoriky je u těchto dětí pomalejší než by mělo odpovídat jejich věku, což způsobuje potíže s nacvičením pohybů. Také jemná motorika je postižena. Z tohoto důvodu mají děti s dyspraxií potíže při zavazování tkaniček, zapínání knoflíků, psaní, ale i skákání po jedné noze, chůzi přes lavičku atd. Pro tyto potíže se svému okolí jeví jako nešikovné a nemotorné děti. Ve škole se tyto poruchy projeví nejvíce při psaní, tělesné výchově, pracovním vyučováním, výtvarné výchově.

3.6 Dysmúzie

Dysmúzie je *vada hudební schopnosti. Může se jednat o poruchu ve složce receptivní (postižený nedokáže rozpoznat tóny, melodie, hudební nástroje apod.) či expresivní (postižený špatně reprodukuje tóny, melodie a písně atd.), vyloučena není ani kombinace obou složek* (Dysmúzie, 2012). Dysmúzie se většinou vyskytuje samostatně.

3.7 Dyspinxie

Dyspinxie je *specifická porucha kreslení, charakteristická nízkou úrovní kresby* (Dyspinxie, 2012). Příčinou dyspinxie bývá dysgnózie (porucha vizuální oblasti) nebo dyspraxie či jejich kombinace. Dítě s dyspinxií bývá neobratné při kreslení jak tužkou, pastelkou nebo štětcem, ale také při obkreslování. Dyspinxie je častým projevem lehké mozkové dysfunkce. Zasahuje vizuální a motorickou složku. Dítě s dyspinxií drží psací či kreslicí náčiní křečovitě, neumí namalovat to, co si představuje. Obrázky malované těmito dětmi neodpovídají věku dítěte, vypadají, že je kreslilo dítě mladší.

3.8 Neverbální poruchy učení

Neverbální poruchy učení jsou poruchy, které se odklánějí od oblasti řeči. Jejich typickým rysem je zhoršená orientace v prostoru a sociální oblasti. Dítě s neverbální poruchou učení nechápe gesta, výrazy obličeje, neví, co tím ostatní myslí. Zhoršená orientace v prostoru dítěti znemožňuje zapojit se plnohodnotně do pohybových her. Tyto děti čtou průměrně, porozumění čtenému textu bývá horší. Velmi dobře si pamatují *fakta a data*. *Příznačný je nedostatek smyslu pro rytmus. Vývoj řeči je dobrý, slovní zásoba není postižena. Užití řeči je však necitlivé, sociálně nepřiměřené. Děti s neverbálními poruchami učení nerozumějí slovním hříčkám, metaforám, uniká jim vtip, nemají smysl pro humor* (Zelinková 2003, s. 11). Protože se neverbální poruchy učení tolik netýkají školní výuky, neovlivňují v takové míře školní výkon. Mohou být ale stejně závažné jako ostatní specifické poruchy učení, protože ovlivňují plnohodnotné zapojení jedince do kolektivu.

4 Výskyt specifických poruch

4.1 Výskyt specifických poruch učení v České republice

Poslední výzkumy uvádí, že v České republice jsou dvě až čtyři procenta dětí se specifickou poruchou učení. U jednoho procenta z nich tato porucha přetrvá do dospělosti. V sedmdesátých letech minulého století uváděl profesor Matějček výskyt dyslexie u 1 – 2 % dětí. *Na základě údaje získaného ze Statistické ročenky školství 1998/1999 a 1999/2000 vyplynulo, že v naší populaci a v našich podmínkách se specifické poruchy učení před deseti lety vyskytovaly u 5,6% (Michalová 2008, s. 68). Z dalších statistik vyplývá, že ve školním roce 2004/2005 bylo řediteli ZŠ vykázáno ve statistických výkazech v průměru 6,10% žáků se specifickými poruchami učení (Učitelské noviny 2006).* Zvýšený výskyt specifických poruch učení můžeme přičíst lepší diagnostice těchto poruch a větší informovanosti o těchto poruchách. Negativním důvodem vyššího výskytu specifických poruch učení je menší připravenost předškolních dětí na vstup do základní školy, tzn. na čtení, psaní, počítání. Obtíže těchto dětí se mohou prohlubovat a nabalovat až ke vzniku specifických poruch učení.

Výše uvedené procento populace se specifickou poruchou učení v naší republice se mnohdy výrazně liší od počtu dětí se specifickou poruchou učení v různých okresech České republiky. Hlavní příčinou tohoto jevu je nejednotnost diagnostických kritérií. Z tohoto důvodu může nastat situace, kdy by dvě pedagogicko-psychologické poradny došly u jednoho dítěte k různým závěrům vyšetření. ČŠI (*Česká školní inspekce*) zjistila, že hlavní příčinou rozdílů v počtech vykazovaných žáků s vývojovými poruchami učení jsou rozdílné přístupy pedagogicko-psychologických poraden k diagnostikování těchto poruch (Učitelské noviny 2006).

4.1.1 Poměr chlapců a dívek ve výskytu specifických poruch učení

Výskyt specifických poruch učení je odlišný mezi chlapci a dívkami. Michalová (2008) uvádí poznatky výzkumu Matějčka uvedené r. 1993, který udává převahu chlapců se specifickou poruchou učení vůči dívkám v poměru 2 : 1, běžně je ale uváděn poměr 4 : 1 až 10 : 1. Tento stav je vysvětlen především z důvodu rychlejšího zrání mozkové tkáně u dívek, které je také dříve ukončeno. U chlapců probíhá lateralizace mozku dříve než u děvčat, z tohoto důvodu jsou chlapci ve výhodě, pokud potřebují k vykonání úkolu jen jednu hemisféru.

4.2 Výskyt specifických poruch učení ve světě

Také v ostatních státech je procento populace se specifickými poruchami učení různé. Dle dostupných údajů z roku 1976 zaznamenali manželé Tarnopolovi nejnižší výskyt dyslexie v Číně (1%) a nejvyšší ve Venezuele (33%) (MOODLE KSS dle Matějčka 1993). Počty osob se specifickými poruchami učení se výrazně liší i v rámci Evropy, kdy nejvíce žáků uvádí Finsko (9,56%) a nejméně Lucembursko (0,53%). Tyto rozdíly jsou stejně jako v naší republice zapříčiněny různým výkladem definic a jejich aplikací do praxe a mírou fonetické důslednosti jednotlivých pravopisů (MOODLE KSS 2012). V zemích, ve kterých se mluví německým jazykem, je dle Michalové (2008) uváděn výskyt dětí s dyslexií mezi 4 až 6 %, oproti tomu v anglosaských zemích je to 5 až 10 %. V zemích Jižní Ameriky se výskyt dyslektických dětí pohybuje od 15 % výše a to především z důvodu nižšího intelektu u zkoumaných dětí a nedostatečnými podněty v jejich okolí.

Stejně jako v České republice je výskyt specifických poruch učení u chlapců vyšší než u dívek.

5 Diagnostika specifických poruch učení v České republice

Diagnostika specifických poruch učení má v naší republice dlouhodobou tradici, která počíná už v době působení J. A. Komenského. Jak uvádí Zelinková (2007), Komenský se zamýšlel nad správným časem, kdy by dítě mělo začít chodit do školy, již ve svém díle Informatorium školy mateřské. Počátkem minulého století se touto myšlenkou zabývali také J. V. Klíma, C. Stejskal a V. Příhoda.

Obor pedagogické diagnostiky nemá v našich zemích dlouhou tradici, jeho počátek i počátek tohoto oboru jako vědního spadá dle Zelinkové (2007) do 60. let minulého století. *V jeho pojetí znamená exaktně poznávat, správně analyzovat, měnit pedagogické působení a podle konkrétních podmínek formovat žákovu osobnost. V té době se objevují práce informující o testovacích metodách našich i zahraničních autorů* (Zelinková 2007, s. 10).

Pokud má dítě při výuce nějaké potíže či zažívá neúspěch, je posláno do pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra k odborníkovi. Ten při diagnostice zkoumá úroveň psychických funkcí. Zjištěné poznatky doplňuje údaji o jeho rodině, o školním i mimoškolním prostředí.

Dítě, které má diagnostikovanou těžkou specifickou poruchou učení, má nárok na zvýšený normativ. K němu se váže povinnost školského zařízení vypracovat pro takové dítě individuální vzdělávací plán, který upravuje učivo a doporučuje co nejefektivnější způsob vzdělávání dítěte.

5.1 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán se vypracovává na žádost rodičů integrovaného žáka. Vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy, z výsledků vyšetření provedených pedagogickým poradenským zařízením, případně z doporučení dětského lékaře nebo odborného lékaře. K jeho vyhotovení se vyjadřují zákonní zástupci žáka. Podpisem ho

stvrzuje vedení školy, žákovi vyučující, poradenské zařízení, zákonní zástupci žáka nebo zletilý žák.

Individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem pro vzdělávání integrovaného žáka. Během školního roku může být upravován.

5.2 Specifická porucha učení a její vliv na vývoj dítěte

Informace, že byla dítěti zjištěna specifická porucha učení, může mít na jeho další vývoj jak pozitivní tak i negativní vliv. V pozitivním případě se dítě a rodiče přestanou trápit pochybnostmi o intelektu dítěte a o nedostatku píle při učení. Zároveň pro vyučujícího má tento fakt velký význam. Ujistí se, že žákovy potíže nepramení ze špatného výkladu učiva nebo nepřiměřených nároků. Dítě, rodiče a vyučující se také dozví, jak zlepšit efektivitu učení, aby byla výuka a příprava na ni pro dítě co nejméně stresující.

Pokud ale rodiče spolu s dítětem a někdy i učitelé přidělenou diagnózu specifické poruchy učení považují za záminku pro to, aby ani jedni nemuseli nic dělat pro zlepšení školních výsledků dítěte a především pro pochopení učiva, má informace o specifické poruše dítěte negativní dopad.

Diagnostika specifických poruch učení se provádí na odborném pracovišti (pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně-pedagogické centrum) a to podle školského zákona č. 561/2004 Sb. Pro stanovení diagnózy je nejvhodnější součinnost psychologa, speciálního pedagoga a sociálního pracovníka.

Odborný pracovník se při vyšetření nezajímá jen o dítě, ale také zjišťuje od jeho zákonných zástupců anamnézu dítěte tzn., zda se specifická porucha učení vyskytuje u někoho v příbuzenstvu, jaké bylo těhotenství, porod, poporodní období, jaká onemocnění dítě prodělalo. Dále se zajímá o případné výkyvy ve vývoji dítěte, motorické či řečové obtíže, opožděný vývoj, nevyhraněnost ruky, ale také o prostředí, ve kterém dítě žije. Součástí vyšetření je také písemné sdělení učitelů dítěte o jeho prospěchu a chování ve škole a případných obtížích při výuce.

Při vyšetření dítěte se provádí diagnostika motoriky, kresby, socializace, školní zralosti, laterality, rozumových schopností, verbálních schopností. Dále je dítě sledováno při čtení,

psaní, zjišťují se jeho matematické schopnosti, sluchové a zrakové vnímání, orientace v prostoru a čase. Cílem tohoto vyšetření je zjistit případné výukové obtíže a navrhnout metody reedukace, které povedou ke zmenšení potíží.

Podle Bartoňové (2004, s. 75) se při diagnóze používají speciální zkoušky, kterými se zjistí intelekt dítěte a jeho výsledky v percepčních oblastech. Mezi nejvíce používanou zkoušku pro děti mezi 5. a 6. rokem věku patří Pražský dětský Wechslerův test, který je důležitou diagnostickou metodou v případě dyslexie.

Vyšetření, které má potvrdit či vyvrátit u dítěte specifickou poruchu učení, se nejčastěji uskuteční na konci 1. ročníku a během 2. ročníku docházky dítěte do základní školy.

6 Reedukace specifických poruch učení

Dětem, u kterých byla diagnostikována specifická porucha učení, je doporučena reedukace těchto poruch, tzn. metody nápravy, které je třeba respektovat. Dítě, které přichází na reedukaci, má většinou po dřívějších špatných zkušenostech s učením nechuť, cokoli se snažit změnit. Abychom změnili tento negativní postoj, snažíme se o navázání kontaktů s dítětem přes jeho zájmy a činnosti, ve kterých se cítí úspěšné.

Cvičení, která provádíme během reedukace, nesmí na dítě působit jako školní výuka, ale jako hra nebo soutěž.

Metody reedukace volíme dle doporučení odborného vyšetření. Jestliže jsou neúčinné, zvolíme jinou formu nápravy. Reedukaci vhodně doplňujeme různým druhem psychoterapie. Jak uvádí Zelinková (1994, s.61), v naší republice se používá především metoda Dobrého startu, Orffova metoda atd.

Při reedukaci dítěti nezastíráme jeho poruchu, ale snažíme se, aby si uvědomilo nejenom svoje nedostatky, ale především pozitivní stránky jeho osoby. Motivujeme dítě k spoluzodpovědnosti za výsledek reedukace a k získání přátelského postoje k pedagogům, spolužákům a rodině.

6.1 Reedukace dyslexie

Stejně jako u jiných poruch učení dítě na počátku reedukace motivujeme, aby s námi co nejlépe spolupracovalo. Po té začneme s přípravnými cvičeními.. Všechny postupy členíme na co nejmenší části podle potřeb konkrétního dítěte.

Přípravou ke čtení se snažíme rozvíjet percepci, řeč, ale také soustředit se na zadané cvičení. Rozvíjíme funkce, které jsou nejspíše původcem poruchy.

6.1.1 Procvičení zrakové percepce

Procvičení zrakové percepce je důležité ještě před vlastní nápravou čtení. Procvičujeme prostorovou orientaci tzn. pojmy nahoře, dole, vpravo, vlevo, vpředu, vzadu, dále části těla dítěte, to, co má na pravé nebo levé straně svého těla atd. Orientaci v prostoru cvičíme pomocí místnosti, ve které s dítětem jsme, pomocí jeho těla, obrázku, spolužáků. Zjišťujeme, zda si dítě všimne, jaké změny jsme udělali např. v místnosti, na našem zevnějšku.

Pro procvičování zrakové percepce můžeme využít předtištěná bludiště, doplňovačky, rozdíly mezi obrázky, skládání roztřížených obrázků, puzzle, hraní pexesa. Vhodné je také použití stavebnic, geometrických tvarů, ze kterých má dítě sestavit věc dle námi zvolené předlohy.

Jak uvádí Krejbichová (1995, s. 6), děti s nedokonalou zrakovou percepcí nerady pracují dle předlohy, raději skládají podle své představivosti. Aby byla cvičení na zrakovou percepci účinná, je nutné dbát na skládání podle předlohy. Dítě se tím učí předlohu sledovat, kontrolovat si to, co je na předloze s tím, co samo sestavilo. Důležité je při této činnosti nehodnotit rychlost, ale přesnost práce.

6.1.2 Procvičování sluchové percepce

Často dojdeme ke zjištění, že dítě nedbá na náš pokyn, který musíme z tohoto důvodu opakovat. Nebo dítě zachytí jen část toho, co jsme po něm chtěli. Z těchto důvodů přistupujeme ke cvičením sluchové percepce.

Při těchto cvičeních důsledně dodržujeme tato pravidla: nehovořit moc nahlas, zajistit ticho a klid pro práci. Motivujeme dítě, aby ihned reagovalo na to, co mu řekneme a za každý takovýto úspěch ho ihned chválíme. K procvičení sluchové percepce používáme různé hry a předčítání. Jednou z oblíbených her je hra Na kukačku, při níž si děti ve třídě schovají ústa a jedno z nich kuká. Dítě, které hádá, má uhodnout, kdo to byl.

Děti, které mají potíže se sluchovou percepcí, mají často potíže se zapamatováním čtyř různých grafických podob písmena. Z tohoto důvodu je dobré pro procvičení používat doplňovací cvičení.

6.1.3 Zraková a sluchová analýza a syntéza

Zraková a sluchová analýza a syntéza jsou důležité pro nácvik čtení a psaní. Jestliže dítěti dělá potíže vyvození některé hlásky, je vhodné při jejich vyvozování využít zvuků z přírody, propojit nácvik hlásky s výtvarným ztvárněním písmena (modelováním, malováním do písku, obtahováním atd.). Při zapojení více smyslů si dítě písmeno snadněji zapamatuje.

V případě obtíží se spojováním písmen do slabik můžeme využít navlékání jednotlivých např. papírových písmen na prádlovou gumu. Při natahování gumy dítě názorně vnímá analýzu a při smršťování syntézu. Při všech těchto nápravných cvičeních je dítě zapojeno také pohybově, což je dobré pro snadnější nácvik slabikování. Při slabikování je vhodné konkrétní slabiku spojit s obrázkem, který má k slabice nějaký významový vztah. Pro lepší čtení slabik se často využívá tzv. hnízdečkování, kdy učitel, později samo dítě zvýrazňuje slabiky obloučky.

Po zvládnutí slabik se postupně při čtení krátí pauza mezi jednotlivými slabikami, tím se stává čtený projev plynulejší. Jestliže je tato čtecí fáze urychlena a dítě ještě nemá slabiky zvládnuté, může dojít k negativnímu dopadu tzv. dvojímu čtení. Při něm si dítě čte jednotlivé hlásky potichu pro sebe a potom je vysloví nahlas.

K procvičení zrakové a sluchové analýzy a syntézy lze využít slabik napsaných na barevný papír. Dítě se snaží z těchto slabik složit co nejvíce smysluplných slov. Můžeme využít také spojení slov a obrázků ve větě. Vždy dodržujeme zásadu velkého písmene na začátku věty

a znaménka na konci věty. Při nácviu slabiky s novou souhláskou můžeme pokaždé využít jinou barvu papíru.

Skládání slabik ve slova lze podpořit pomocí skládání kostek podle předlohy do obrázku. O složeném obrázku s dítětem hovoříme, jmenujeme, co na obrázku je a snažíme se, aby dítě vyprávělo o obrázku krátký příběh. Jak uvádí Krejbichová (1995, s. 12), vybraná slova vyučující napíše tiskacími písmeny na list papíru. Dítě je obtáhne a vedle je napíše psacím písmem. Takto napsaná slova později skládá do jednoduchých vět.

Při rozkladu slov na slabiky využíváme vytleskávání slabik, vydupávání, vyťukávání atd. Dítě zdůrazníme, že slabika se mnohdy skládá z více než dvou hlásek.

Při procvičování zrakové a sluchové analýzy a syntézy využíváme krátký text dělený na odstavce. Dle našich pokynů dítě vyhledává první a poslední písmeno slova, slova, ve kterých je konkrétní písmeno např. e, slovo, které má více než čtyři písmena. U starších dětí zadáváme úkoly pro orientaci v textu např. přečti druhé slovo ve čtvrté větě, přečti v druhém řádku trojslabičná slova, vyhledej, ve kterém řádku je slovo kos.

Později dětem necháme přečíst potichu krátký článek, o kterém nám potom řeknou, co se dočetly. Při této činnosti si děti mohou pomoci v podtrhování pro ně důležitých údajů, vytvoření krátké osnovy, psaním poznámek. Tento postup je namáhavý, ale dítě pomůže nejen při pochopení textu, ale i v domácí přípravě, při řešení slovních úloh apod.

6.1.4 Nácvič čtení

Čtecí okénko

Nácvič čtení můžeme dítěti ulehčit pomocí čtecího okénka. Čtecí okénko je vhodné pro soustředění pozornosti, při zkřížené lateralitě. Nevýhoda čtecího okénka je v nemožnosti vidět celou větu, kterou má dítě přečíst.

Ukazování v textu

Další variantou při nácvič čtení je ukazování v textu prstem nebo pomocí ukazovátka. Ukazovátka používají děti v nižších ročnících, později v případě potřeby při čtení textu

s menšími písmeny a málo členěnými odstavci. Ukazování prstem je pro děti výhodnější. Při čtení se koncentrují, text si nezakrývají. Je na dítěti, pro kterou variantu se rozhodne.

Při čtení nesmíme zapomenout na techniku správného dýchání. Často dítě čte málo nahlas pro špatné dýchání. Jeho řeč pak není zcela srozumitelná, není správně frázovaná a ani intonace není dobrá. Aby se dítě naučilo při čtení správně nadechnout, rozdělíme mu text na krátké úseky, které má dítě přečíst na jeden nádech.

6.2 Reedukace dysgrafie

Jak je již výše uvedeno, dysgrafie je specifická porucha psaného projevu dítěte. Stejně jako u ostatních náprav musí být dítě nejdříve motivováno pro práci a až poté je vhodné zabývat se samotnou reedukací. Ta se však nesmí soustředit jen na opisování textu a přepisování sešitů.

6.2.1 Motorika

Jak uvádí Zelinková (1994, s. 75) při psaní se zapojí mnoho svalů. Jejich nadměrné zatížení způsobí únavu, která se přenáší na celou osobu dítěte. Z tohoto důvodu je důležité dodržovat při psaní správné držení těla, mít dostatečnou vzdálenost hlavy od stolu a dobře držet psací náčiní. Před začátkem psaní proto procvičíme paže a ruce dítěte, aby byly co nejvíce uvolněné. V případě křečovitého držení dítě tlačí na psací náčiní, má brzy unavenou ruku. Psaní pak není plynulé a dítě o něj ztrácí zájem.

K procvičení jemné motoriky je vhodné využít činnosti jako je modelování, navlékání korálků, skládání papírových skládaček, mávání a kroužení prstů atd.

6.2.2 Porucha tvaru, tahu a vztahu

Při poruše tvaru dítě neumí dodržet tvar písmene a jeho postup psaní. U žáků nižších ročníků je náprava špatného způsobu často úspěšná. Provádí se názornou ukázkou správného postupu psaní, kdy lze nacvičovat pouze špatně zafixovaný tvar.

Při poruše tahu je písmo neúhledné, spojení písmen je chybné s různým sklonem. Příčinou tohoto stavu je většinou úporné držení psacího náčiní. Reedukaci provádíme nejdříve psaním slov křídou na tabuli. Dodržujeme psaní jedním tahem, znaménka doplňujeme až po napsání slova. Tahy mezi písmeny prodlužujeme více, než je běžné. Po nacvičení tohoto způsobu psaní necháme psát dítě na papír a dbáme na správné držení tužky.

Jestliže dítě nedokáže psát slova ve správném poměru velikosti, nedodrží psaní na linku, jedná se o poruchu vztahu. Nápravu provádíme pomocí přidáných liniatur mezi řádky, které dítěti ukazují, jak velké písmeno má být. Do těchto řádků předepíšeme slova, která necháme dítěti opsat. Můžeme také používat vhodnou podložku s pomocnými linkami.

Děti s dysgrafií nenecháváme psát dlouhé texty nebo přepisovat sešity. Oceňujeme snahu dítěte. V případě, že se jedná o těžkou poruchu, psaní nehodnotíme a necháme dítě psát na počítači nebo psacím stroji.

6.3 Reedukace dysortografie

Při reedukaci dysortografie se nezaměřujeme na celou gramatiku, ale konkrétní jevy, které způsobují dětem potíže. Mezi tyto jevy patří především rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, sykavek, vynechávání nebo přidávání písmen atd. Jak uvádí Zelinková (1994, s. 80), děti s dysortografií mívají poruchy zrakového a sluchového vnímání, poruchy opakování rytmu. Potíže se mohou objevit i v grafomotorických procesech nebo ve vývoji řeči. Při nápravě dysortografie se zaměříme na funkce, které nejsou plně rozvinuté a jenž jsou nejspíše původcem poruchy. Dále věnujeme pozornost odstraňování specifických chyb a také pochopení učiva mluvnice. Vedeme dítě ke kontrole napsaného textu a snažíme se, aby se na práci dokázalo soustředit.

6.3.1 Rozklad a sklad slov

Mezi nejčastěji používané nápravné metody patří rozklad a sklad slov. Zvládnutí tohoto procesu umožňuje fonemický sluch, který by měl být plně vyvinut kolem šestého roku dítěte, někdy i později. Tento sluch je zapotřebí pro nácvik čtení analyticko-syntetickou

metodou. Pro podporu rozvoje fonemického sluchu je vhodné říkání říkanek v určitém rytmu, vytleskávání slabik ve slově, určení umístění hlásky ve slově, rozklad slova na hlásky a naopak skládání slov z hlásek, skládání slabik ve slova atd.

6.3.2 Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek

Pro nácvik schopnosti rozlišovat krátkou nebo dlouhou samohlásku se používá nejčastěji pomůcka zvaná bzučák. Jak uvádí Jucovičová a Žáčková (2008, s. 27), bzučák je zařízení, z něhož po stlačení tlačítka vychází bzučivý tón, podle délky samohlásky dlouhý nebo krátký.

Aby využití bzučáku bylo účinné, musíme dítě nejdříve s tímto zařízením naučit zacházet. Po předříkání slova dítě slovo znázorní bzučákem a potom slovo napíše a opět pomocí bzučáku zkontroluje správnost zapsaného slova.

V lehčích případech lze bzučák nahradit vytleskáváním nebo vytřukáváním. Dále můžeme použít karty s tečkou pro krátké slabiky a s čárkou pro dlouhé slabiky, případně natahovací pružiny atd.

K rozlišení délky samohlásek můžeme využít pracovní listy, ve kterých dítě podle našich pokynů určeným způsobem vyznačuje délku samohlásek, nebo pracovní listy pro doplnění samohlásek či specificky zaměřené krátké diktáty.

6.3.3 Nácvik rozlišování měkkých a tvrdých slabik dy/di, ty/ti, ny/ni

Nesprávné rozlišování měkkých a tvrdých slabik bývá způsobeno nesprávným sluchovým rozlišením těchto slabik, ale také jejich chybnou výslovností.

Pro snadnější nácvik slabik dy/di, ty/ti a ny/ni je účinné zapojit co nejvíce smyslů (zrak, sluch, hmat). K tomuto účelu využíváme kostky, kdy na kostce z tvrdého materiálu je písmeno Y a na kostce z měkkého materiálu (např. molitanu, který se dá lehce zmáčknout) je písmeno I. Při nacvičování děti správně opakují po vyučujícím slabiky, později slova a přitom mačkají tvrdou či měkkou kostku.

Za stejným účelem můžeme použít tmavý papír s písmenem Y a měkký papír s písmenem I, vyznačování a doplňování I a Y odlišnou barvou pastelky atd.

6.3.4 Znělé a neznělé hlásky

Stejně jako nesprávné rozlišování měkkých a tvrdých souhlásek je špatné rozlišení znělých a neznělých hlásek způsobeno nesprávným sluchovým rozlišením hlásek nebo chybnou výslovností.

Také zde se snažíme při nácviku zapojit co nejvíce smyslů, proto používáme měkký materiál na hlásky š, č, ž a tvrdý materiál na hlásky s, c, z. Můžeme využít i výrazně barevný papír pro hlásky s, c, z a pastelové barvy pro karty s hláskami š, č, ž.

V případě spodoby učíme děti zapamatovat si a používat pravidlo použití množného čísla. K tomuto nácviku využíváme kartičky s obrázky a slovem jak v jednotném, tak v množném čísle (např. obrázek lva + lev, obrázek dvou lvů + lvi).

6.3.5 Nácvik psaní slabik bě, pě, vě

Pro nácvik psaní slabik bě, pě, vě využíváme především karty, na kterých je slovo, které obsahuje tuto slabiku, nakresleno i napsáno. Nejúčinnější je, když tyto karty vyrobíme spolu s dětmi.

6.4 Reedukace dyskalkulie

Při reedukaci dyskalkulie využíváme počítání s předměty. Dítě popisuje prováděnou matematickou operaci, a proto můžeme ihned opravit nesprávný postup. Složitější matematické operace dělíme na menší části. Po zautomatizování postupu dítě počítá rychleji, méně chybí a především dokáže procvičené postupy správně aplikovat.

6.4.1 Metody reedukace dyskalkulie

U předčíselných představ se při reedukaci zaměříme na rozdělení prvků dle tvaru, uvědomění si pojmů týkajících se velikosti, srovnání prvků od nejmenšího po největší nebo obráceně, určení pravé a levé strany a na orientaci v prostoru.

Pochopení číselných představ procvičujeme na určování většího či menšího množství prvků, na přiřazení čísla ke konkrétnímu počtu prvků. Dítě s dyskalkulií vedeme k využití číselné osy, která mu usnadní řešení matematických operací při porovnávání čísel, při sčítání a odčítání.

Pro děti s dyskalkulií je nutné upřednostnit písemné počítání před pamětním. V případě nácviku násobilky cvičíme dostatečně dlouhou dobu násobení čísla od jedné do čtyř, po zautomatizování přejdeme k vyšším číslům. Jak uvádí Zelinková (1994, s. 108) v případě, že dítě násobilku nezvládá, je dobré používat tabulku násobků.

Děti s dyskalkulií mají také potíže při řešení slovních úloh a při orientaci v čase. U slovních úloh začínáme s těmi jednoduchými. Na nich naučíme dítě postup, jak si při řešení takových úloh počínat. Dítě si nejdříve slovní úlohu přečte, vyznačí si potřebné údaje, graficky si je znázorní a určí, co má vypočítat. Po výpočtu slovní úlohy je vhodné provést kontrolu řešení.

6.5 Reedukace dyspraxie

U reedukace dyspraxie je zapotřebí podpořit ty dovednosti a schopnosti, které dítě má a které mu umožní nácvik nových dovedností a rozvinutí schopností. K tomuto procesu je důležité zajistit podnětné prostředí.

U předškolních dětí se zaměříme především na rozvoj percepce a motoriky. K tomuto účelu je v tomto věku velmi vhodné využít hry, do kterých se mohou zapojit i ostatní děti. Dítě s dyspraxií se pak lépe začlení do kolektivu.

S nástupem ke školní docházce se dyspraxie projeví především v pracovní a tělesné výchově. Nesmíme dopustit, aby dítě bylo terčem posměchu pro svoji neobratnost či nekoordinovanost

pohyby. Naopak dítě chválíme za každý úspěch. Větší překážky dělíme na části a dítě motivujeme k postupnému zvládnutí celé činnosti.

Čím je dítě starší, tím mohou být projevy dyspraxie výraznější. Dyspraxie vyřazuje dítě ze sportovních kroužků a jiných aktivit, tedy z kolektivu vrstevníků, kteří jsou v tomto věkovém období pro dítě velmi důležití. Tento fakt může být příčinou frustrace a samotářství. Ve školním prostředí zadáváme dítěti kratší písemné úkoly, na které poskytujeme dítěti dostatek času. Nejdůležitějším hnacím motorem pro děti s dyspraxií je motivace a pochvala.

6.6 Zásady správné reedukace

Reedukace specifických poruch učení musí být vždy přizpůsobena individuálním potřebám dítěte. Doporučené metody reedukace bývají doporučeny ve zprávě z pedagogicko-psychologického vyšetření. Tyto metody používáme dle aktuálního stavu dítěte. Nikdy však nesmíme chápat reedukaci jako doučování a zároveň naopak doučování jako reedukaci. Při reedukaci zapojujeme co nejvíce smyslů zároveň spolu s pohybem a slovem. Počet dětí při nápravných cvičeních by neměl překročit pět dětí ve skupině, jinak reedukace nemá správný účinek. Reedukace musí být prováděna dlouhodobě ve spolupráci s odborníky z poraden, vyučujícími, rodiči a dítětem.

7 Praktická část bakalářské práce

Ústředním tématem bakalářské práce je charakteristika výchovy a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení a metody používané při reedukaci těchto specifických poruch. Vpředchozím textu byla uvedena teorie k danému tématu.

V této části bakalářské práce se autorka práce zabývá výsledky průzkumu, který se týkal specifických poruch učení, používání reedukačních metod těchto poruch při vzdělávání na základních školách, porovnáním počtu dětí se specifickou poruchou učení v 5. ročníku a 9. ročníku základní školy a zjištění počtu těchto dětí ve třídě.

7.1 Cíl praktické části

Cílem praktické části je zjistit pomocí dotazníkového šetření učitelů 5. a 9. ročníků vybraných základních škol v okrese Jičín počet žáků se specifickou poruchou učení ve třídách, ve kterých učí, a užívání reedukačních metod při jejich výuce. Dalším cílem je zjistit pomocí studia spisové dokumentace vybrané základní školy počet dětí se specifickou poruchou učení.

7.2 Hypotézy průzkumu

Pro provedení průzkumu byly stanoveny tyto hypotézy:

1. Předpokládáme, že při výchově a vzdělávání většiny dětí se specifickými poruchami učení jsou používány metody reedukace jejich postižení.
2. Předpokládáme, že na základních školách bude alespoň 5 % dětí se specifickými poruchami učení.
3. Předpokládáme, že v 5. ročníku základních škol bude více dětí se specifickými poruchami učení než v 9. ročníku.

7.3 Použité průzkumné metody

Pro získání požadovaných dat byla použita technika dotazníku. Cílem dotazníku bylo získání informací, které potvrdí nebo vyvrátí výše uvedené hypotézy.

Dotazník obsahuje 16 otázek, které se zaměřují především na reedukaci specifických poruch učení, používané reedukační metody a počet dětí se specifickou poruchou učení v konkrétní třídě. Výsledky dotazníkového šetření jsou zpracovány do tabulek, grafů a slovního komentáře.

K potvrzení či vyvrácení druhé hypotézy byla použita spisová dokumentace vybrané základní školy.

7.4 Popis zkoumaného vzorku

Výzkum probíhal na šesti základních školách, které sídlí v okrese Jičín. Jedna z těchto škol je zřízena při dětské léčebně. Dotazník byl rozdán 51 učitelům či učitelkám 5. a 9. ročníků, vráceno bylo 28 vyplněných dotazníků. Na otázky odpovídalo 23 učitelek a 5 učitelů. Se specifickou poruchou učení se ve své praxi setkali všichni respondenti. Pouze v pátém ročníku učí 11 respondentů, v devátém ročníku učí 13 respondentů. Čtyři z odpovídajících učí v obou ročnících.

7.5 Průběh průzkumu

Dotazníkové šetření bylo prováděno na přelomu roku 2012 a 2013 na základních školách v okrese Jičín. Dotazovaní byli seznámeni s účelem dotazníkového šetření. Byli informováni o tom, že vyplnění dotazníku je anonymní a dobrovolné. Za účelem potvrzení či vyvrácení hypotézy č. 2 provedla autorka bakalářské práce studium spisové dokumentace na jedné z oslovených škol.

7.6 Výsledky průzkumu

Dotazníkové otázky č. 1 až č. 6 se týkaly **základních údajů o respondentech a o spolupráci základní školy, na které působí, s poradenskými subjekty.**

Všichni z dotázaných odpověděli, že školy, na kterých pracují, spolupracují jak s pedagogicko-psychologickou poradnou, tak se speciálně poradenským centrem. Pouze tři z respondentů uvádí, že na jejich škole pracuje speciální pedagog (týká se základní školy při dětské léčebně). Tyto výsledky potvrzují, že spolupráce škol, především základních, s poradenskými subjekty se během posledních let zlepšila. Služby těchto institucí využívá stále větší množství učitelů a rodičů. Pedagogicko-psychologické poradny rozšířily spektrum nabízených služeb a jsou pro učitele i rodiče z hlediska vzdálenosti od místa bydliště snadno dostupné. Zaměstnanci pedagogicko-psychologických poraden se specifikují především na diagnostiku a nápravu dyslexie, dysortografie, dysgrafie a dyskalkulie. Jeden z respondentů uvedl, že pedagogicko-psychologická poradna, se kterou spolupracují, dysgrafii nedagnostikuje.

Speciálně pedagogická centra jsou novější institucí na poli poradenských subjektů. Jejich klienti jsou hlavně z řad dětí s autismem, s Aspergerovým syndromem, s mentální retardací. Četnost zastoupení těchto center je menší než poraden. Speciálně pedagogická centra jsou většinou zřizována při mateřských nebo základních školách.

Činnost školských poradenských zařízení upravuje Školský zákon č. 561/2004 Sb., Vyhláška č. 73/2005 Sb. a její novela Vyhláška č. 147/2011 Sb., zejména pak Vyhláška č. 72/2005 Sb. a její novela Vyhláška č. 116/2011 Sb.

Jak je uvedeno výše, jen na jedné z dotázaných škol pracuje speciální pedagog. Toto zjištění potvrzuje fakt, že zastoupení speciálních pedagogů na základních školách je malé, především pro nedostatečné finanční možnosti škol.

Dotazníková otázka č. 7 **Je dětem se speciálními potřebami učení nabídnuta reedukace těchto poruch?**

Patnáct z odpovídajících uvedlo, že reedukace je dětem nabídnuta. Třináct respondentů odpovědělo, že možnost reedukace jejich škola nenabízí (viz. Tabulka č. 1). Na žádné ze škol, kde je reedukace nabízena, se jí neúčastní žáci 9. ročníků. Podle vyjádření respondentů žáci tohoto ročníku nemají o reedukaci zájem nebo jim není nabízena. Některé z dotazovaných škol nabízí reedukaci žákům do 7. ročníku.

Tabulka č. 1 *Možnost reedukace na ZŠ*

Možnost reedukace na ZŠ	Počet odpovědí
Ano	15
Ne	13

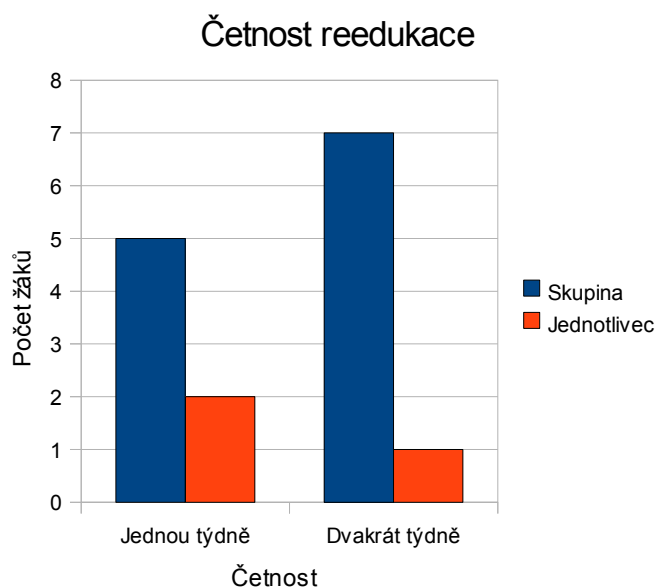
Dotazníková otázka č. 8 **Pokud jste na otázku č. 7 odpověděli ano, napiště, prosím, jakou formou a jak často jsou tato reedukační cvičení prováděna.**

Na školách, na kterých je reedukace nabízena, jsou tato nápravná cvičení prováděna jednou nebo dvakrát týdně po dobu dvaceti až třiceti minut s jednotlivci nebo malou skupinou (maximálně 8 žáků) (viz. Tabulka č. 2, Graf č. 1). Tento postup nápravy se jeví jako efektivní, každému dítěti vyhovuje jiná forma reedukace.

Tabulka č. 2 *Četnost reedukace*

Četnost reedukačních cvičení	Skupina	Jednotlivec
Jednou týdně	5	2
Dvakrát týdně	7	1

Graf č. 1 Četnost reedukace



Dotazníkové otázky č. 9 a č. 10 **V případě, že je s dětmi se specifickou poruchou učení prováděna ve vaší škole reedukace, účastní se jí děti se specifickou poruchou učení 5. ročníku / 9. ročníku?**

Odpovědi dotazovaných byly jednoznačné. Na reedukaci docházely děti z 5. ročníků. Dětem z 9. ročníku nebyla nabízena nebo o ni neměly zájem. Někteří dotazovaní učitelé uvedli, že na jejich škole je reedukace nabízena dětem do 7. ročníku včetně, ve vyšších ročnících už dle jejich sdělení nemá význam.

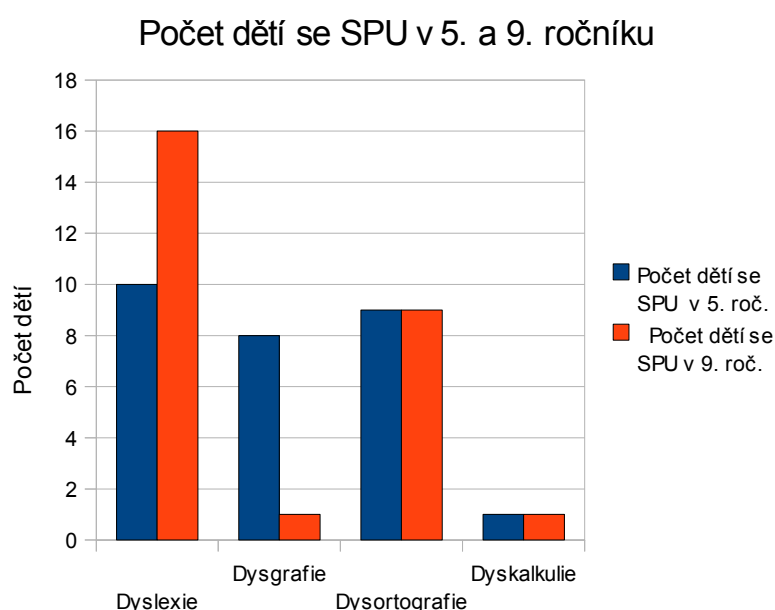
Dotazníková otázka č. 11 **Učíte v tomto školním roce žáka/žákyni s dyslexií, dysgrafií, dysortografií, dyskalkulií?** (odpovědi ano, ne a ročník)

Z vyhodnocených odpovědí získala autorka práce výsledky uvedené v následující tabulce a grafu (Tabulka č. 3, Graf č. 2).

Tabulka č. 3 *Specifické poruchy učení v 5. a 9. ročníku*

Spec. porucha učení (SPU)	Počet dětí se SPU v 5. roč.	Počet dětí se SPU v 9. roč.
Dyslexie	10	16
Dysgrafie	8	1
Dysortografie	9	9
Dyskalkulie	1	1

Graf č. 2 *Specifické poruchy učení v 5. a 9. ročníku*



Ze získaných výsledků je zřejmé, že nejméně je z dotazovaných specifických poruch zastoupena dyskalkulie. V obou ročnících je zmiňována pouze u dvou dětí. Naopak největší počet dětí je s dyslexií, poté s dysortografií a s dysgrafií.

Větší počet dětí s dyslexií v 9. ročníku než v 5. ročníku je dle autorky způsoben o něco větším počtem respondentů učících v 9. ročníku. Autorka se domnívá, že u některých žáků mohla být dyslexie diagnostikována až s přechodem na druhý stupeň základní školy, a to především z důvodu většího individuálního přístupu učitelů z prvního stupně ke svým žákům, kdy nebylo považováno za nutné posílat dítě na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny.

Naopak dysgrafie byla diagnostikována již jen u jednoho žáka z devátého ročníku oproti osmi žákům z pátého ročníku. Tento fakt mohl být způsoben jistou nepotřebností nadále diagnostikovat tuto poruchu u žáků vyšších ročníků, jejichž písemný projev se postupem času velmi odkloňuje od písma, kterým psali na prvním stupni. Zřejmě jak rodiče, tak i učitelé druhého stupně nekladou takový důraz na vzhled písma. Počet dětí s dysortografií je stejný jak u žáků 5. ročníku, tak i u žáků 9. ročníku.

Dotazníková otázka č. 12 Pokud učíte třídu (5. nebo 9. ročník), ve které jsou děti se specifickou poruchou učení, napište, prosím: ročník, počet dětí ve třídě, počet dětí se specifickou poruchou učení v této třídě, z toho počet chlapců a děvčat.

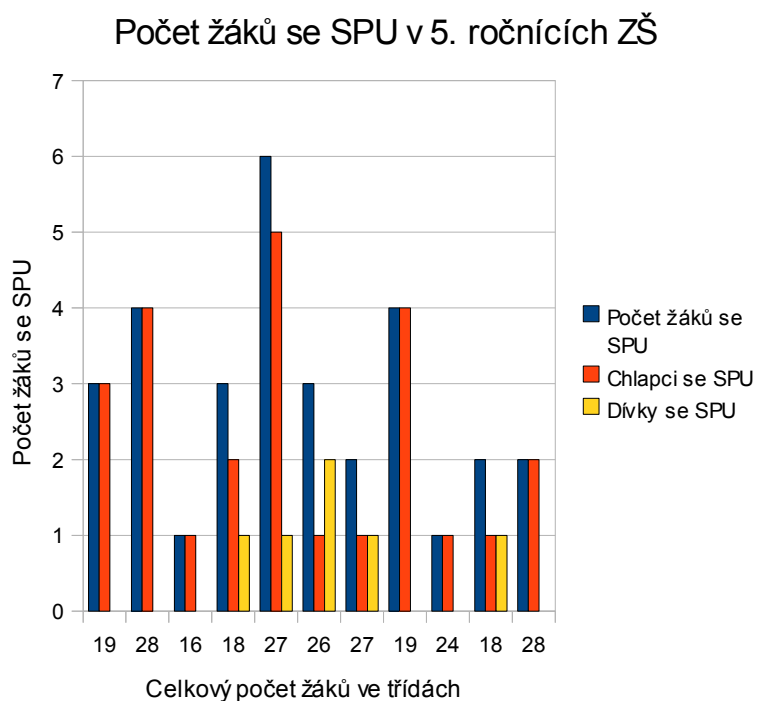
K diagnostice specifických poruch učení dochází na žádost školy nebo rodičů většinou v 2. nebo 3. ročníku základní školy, kdy se příznaky těchto poruch více projeví. Někdy jsou specifické poruchy učení diagnostikovány později a to z několika důvodů. Jedním z nich je, že se rodiče často brání vyšetření jejich dítěte v některém z poradenských zařízení. Některé děti dokáží svoji poruchu velmi dobře kompenzovat, takže se na ni přijde až s přibývajícím učivem.

Zjištěná data potvrzují běžně uváděné předpoklady, že počet chlapců se specifickou poruchou učení je větší než počet děvčat se specifickou poruchou učení. Z 250 dětí, které chodí do 5. ročníku, jsou u 31 z nich diagnostikovány poruchy učení. Z těchto žáků je 25 chlapců a 6 dívek (viz. Tabulka č. 4), v předpokládaném poměru 4:1. Pro větší přehlednost jsou údaje zpracovány do grafu (viz. Graf č. 3).

Tabulka č. 4 Zastoupení žáků se SPU v 5. ročnících

Počet žáků ve třídě	Počet žáků se SPU	Chlapci se SPU	Dívky se SPU
19	3	3	0
28	4	4	0
16	1	1	0
18	3	2	1
27	6	5	1
26	3	1	2
27	2	1	1
19	4	4	0
24	1	1	0
18	2	1	1
28	2	2	0
Celkem 250	Z toho 31 se SPU	Chlapců se SPU 25	Dívek se SPU 6

Graf č. 3 Zastoupení žáků se SPU v 5. ročnících

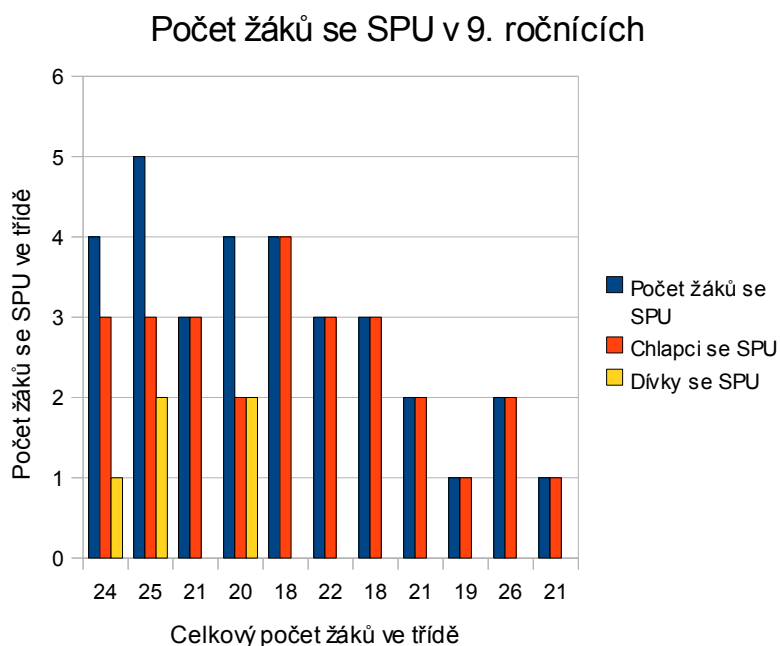


Stejně jako v 5. ročníku byl zkoumán počet dětí se specifickou poruchou učení v 9. ročníku. Zjištěné výsledky jsou zaznamenány v níže uvedené tabulce a grafu (viz. Tabulka č. 5, Graf č. 4). Počet žáků se specifickou poruchou učení je podobný počtu těchto žáků v 5. ročnících. Poměr chlapců a dívek se specifickou poruchou učení je 5 : 1.

Tabulka č. 5 *Žáci se SPU v 9. ročnících*

Počet žáků ve třídě	Počet žáků se SPU	Chlapci se SPU	Dívky se SPU
24	4	3	1
25	5	3	2
21	3	3	0
20	4	2	2
18	4	4	0
22	3	3	0
18	3	3	0
21	2	2	0
19	1	1	0
26	2	2	0
21	1	1	0
Celkem 235	Žáků se SPU 32	Chlapců 27	Dívek 5

Graf č. 4 Počet žáků se SPU v 9. ročnících



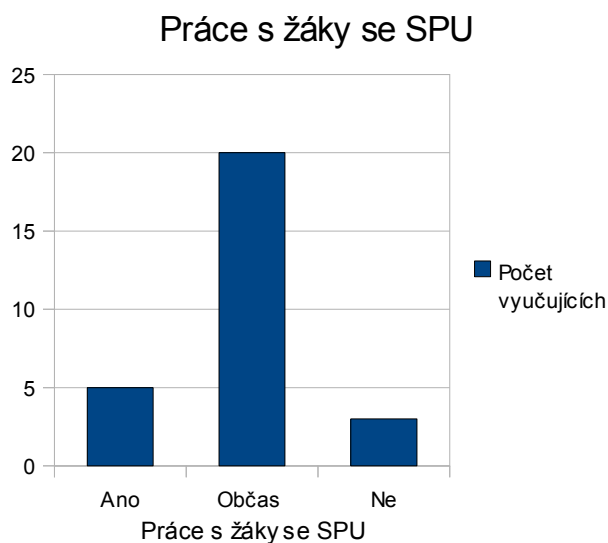
Dotazníková otázka č. 13 **Pracujete s dětmi se specifickou poruchou učení během výuky individuálně?** (odpovědi ano, občas, ne)

Respondenti odpovídali na otázku, zda během výuky pracují s dětmi se specifickou poruchou učení individuálně. Z 28 vyučujících odpovědělo 20, že se těmto dětem věnuje během vyučovacích hodin občas. Pět respondentů uvádí, že s dětmi spolupracují během každé hodiny. Tři z dotazovaných se dětem se specifickou poruchou učení během výuky individuálně nevěnují.

Tabulka č. 6 *Práce s žáky se SPU*

Práce s žáky se SPU	Počet vyučujících
Ano	5
Občas	20
Ne	3

Graf č. 5 *Práce s dětmi se SPU během výuky*



Dotazníková otázka č. 14 **Pokud jste v otázce č. 13 odpověděli ANO nebo OBČAS, napište, prosím, jakým způsobem.**

Dotazníková otázka č. 15 **Pokud jste v otázce č. 13 odpověděli NE, napište, prosím, důvod.**

Učitelé, kteří se během výuky dětem se specifickou poruchou učení věnují, uvádí nejčastěji tyto způsoby individuální výuky:

- tolerance pracovního tempa,
- čtení a psaní kratších textů,
- tištěné zápisky,
- pomoc pochopit text (např. návodnými otázkami),
- část hodiny věnují pouze dětem se specifickou poruchou učení (ostatní mají samostatnou práci).

Dále učitelé využívají při výuce dětí se specifickou poruchou učení přehledy gramatiky, tolerují jejich psaných projev, redukuje učivo, pomáhají žákům při orientaci na mapě nebo číselné ose, v hodinách zavádějí oddechové chvilky a uvolňovací cviky.

Tři z dotazovaných se dětem se specifickou poruchou učení během výuky individuálně nevěnují. Jeden z nich jako důvod uvádí nedostatek času, ostatní se nevyjádřili.

Dotazníková otázka č. 16 Využíváte při své práci s dětmi se specifickou poruchou učení tyto metody (12 uvedených metod reedukace).

Poslední otázka dotazníku je věnována využití konkrétních metod při výuce dětí se specifickou poruchou učení. Respondenti se vyjadřovali k užívání těchto metod: procvičování zrakové a sluchové percepce, nácviku zrakové a sluchové analýzy a syntézy, užití čtecího okénka u dětí s dyslexií, procvičení jemné motoriky před psáním, používání bzučáku u dětí s dyortografií, používání přehledů gramatických jevů během výuky, krácení psaných či čtených textů, používání číselné osy u dětí s dyskalkulií, pomoc při řešení slovních úloh, pomoc při orientaci na mapě, tištěné zápisky.

Nejvíce užívanými metodami jsou krácení psaných či čtených textů, tištěné zápisky a používání přehledů gramatických jevů během výuky. Tyto metody jsou hojně užívané při práci s žáky se specifickými poruchami učení jak v pátém, tak v devátém ročníku.

Ostatní metody jsou více využívány v 5. ročníku. Tento stav je nejspíše způsoben tím, že děti této věkové skupiny chtějí spolupracovat, jsou tvárnější než žáci 9. ročníků. Dalším hlediskem může být skutečnost, že v 5. ročníku je při výuce více prostoru pro začlenění těchto metod především díky tomu, že třídní učitel učí děti často na většinu předmětů. V tomto případě žáky zná lépe a dokáže správně odhadnout, co potřebují vzhledem ke specifické poruše učení, kterou mají. Podle toho pak může více individuálně přistupovat k osobnosti žáka.

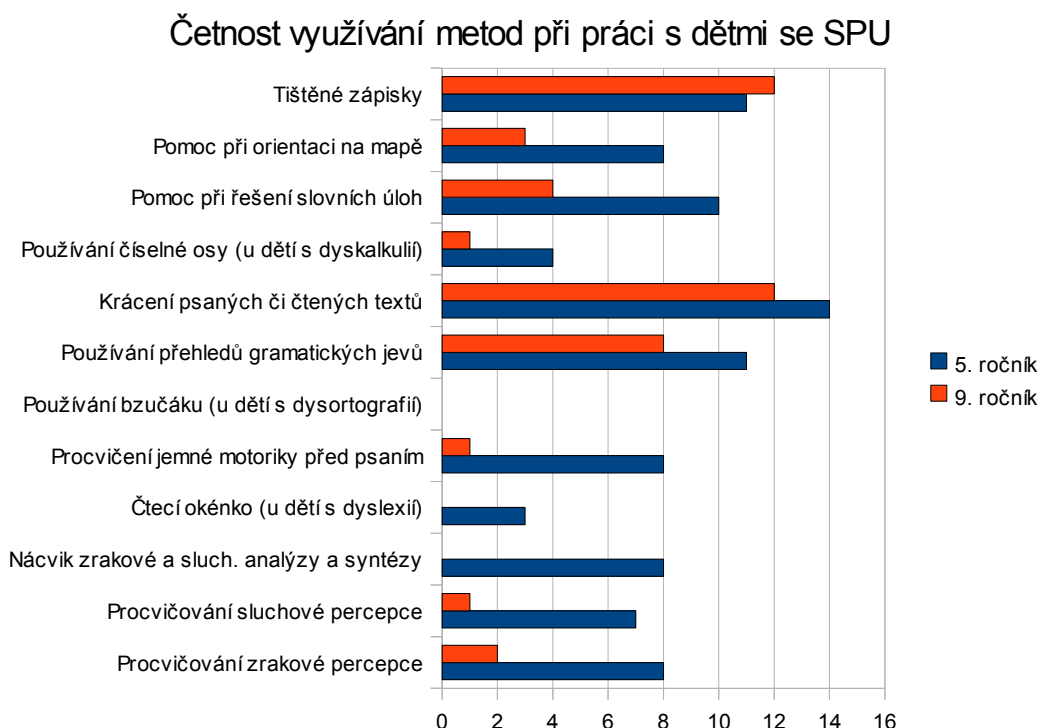
U některých metod nastal v 9. ročníku pokles jejich užívání. Jedná se především o procvičování zrakové percepce, procvičování sluchové percepce, procvičení jemné motoriky před psáním, pomoc při řešení slovních úloh a při orientaci na mapě a používání číselné osy u dětí s dyskalkulií.

Nácvik zrkové a sluchové analýzy a syntézy a čtecí okénko u dětí s dyslexií není v 9. ročníku prováděno vůbec. Odpovědi dotazovaných k užívání metod jsou uvedeny v tabulce a grafu (viz. Tabulka č. 7, Graf č. 6).

Tabulka č. 7 Četnost metod využívaných při práci s dětmi se SPU

Metody využívané při práci s dětmi se SPU	5. ročník	9. ročník
Procvičování zrkové percepce	8	2
Procvičování sluchové percepce	7	1
Nácvik zrkové a sluch. analýzy a syntézy	8	0
Čtecí okénko (u dětí s dyslexií)	3	0
Procvičení jemné motoriky před psaním	8	1
Používání bzučáku (u dětí s dysortografií)	0	0
Používání přehledů gramatických jevů	11	8
Krácení psaných či čtených textů	14	12
Používání číselné osy (u dětí s dyskalkulií)	4	1
Pomoc při řešení slovních úloh	10	4
Pomoc při orientaci na mapě	8	3
Tištěné zápisky	11	12

Graf č. 6 Četnost metod využívaných při práci s dětmi se SPU



Studium spisové dokumentace školy

Pro ověření 2. hypotézy použila autorka bakalářské práce spisovou dokumentaci Základní školy v Lázních Běláhradě. V době průzkumu tuto školu navštěvovalo 399 žáků v 9 ročnících. Každý ročník má dvě paralelní třídy. Na první stupeň docházelo 221 žáků, na druhý stupeň 178 žáků. Průměrný počet žáků v jedné třídě je 22.

Z celkového počtu 399 žáků má 26 žáků diagnostikovanou některou ze specifických poruch učení. Někteří žáci mají diagnostikovány souběžně dvě specifické poruchy učení.

7.7 Ověření předpokladů průzkumu

Hypotézy byly ověřovány dotazníkovým šetřením a studiem spisové dokumentace jedné vybrané základní školy.

1. předpoklad: Předpokládáme, že při výchově a vzdělávání většiny dětí se specifickými poruchami učení jsou používány metody reedukace jejich postižení.

Ověření předpokladu: Předpoklad byl ověřen jako platný. Dle zjištěných údajů dotazníkovými otázkami č. 13 až 16 se z 28 odpovídajících 20 z nich (tj. 71 %) věnuje dětem se specifickou poruchou učení během výuky občas. Dalších 5 vyučujících (tj. 18 %) používá reedukační metody při každé vyučovací hodině. Zbylí tři dotazovaní (tj. 11 %) nepoužívají při vzdělávání a výchově těchto dětí žádné reedukační metody.

2. předpoklad: Předpokládáme, že na základních školách bude alespoň 5 % dětí se specifickými poruchami učení.

Ověření předpokladu: Ověření tohoto předpokladu bylo provedeno studiem spisové dokumentace vybrané základní školy. V době průzkumu navštěvovalo tuto školu 399 žáků. Z tohoto celkového počtu mělo 26 žáků diagnostikovanou některou ze specifických poruch učení, tj. 6,5 % žáků této školy. Předpoklad byl ověřen jako platný.

3. předpoklad: Předpokládáme, že v 5. ročníku základních škol bude více dětí se specifickými poruchami učení než v 9. ročníku.

Ověření předpokladu: Tento předpoklad byl ověřován dotazníkovou otázkou č. 12. V 5. ročnících bylo dle odpovědí celkem 250 žáků, z nichž 31 mělo některou ze specifických poruch učení, tj. 12,4 %. V 9. ročnících bylo podle získaných odpovědí 235 žáků. U 32 z nich byla diagnostikována specifická porucha učení, tzn. u 13,6 % z celkového počtu žáků 9. ročníků.

V tomto případě se 3. předpoklad nepotvrdil, počet žáků se specifickou poruchou učení v 9. ročníku byl o 1,2 % vyšší než v 5. ročnících. Tento jev může být způsoben větším počtem

odpovídajících respondentů 9. ročníků. Dále se autorka bakalářské práce domnívá, že někteří žáci mohli být diagnostikováni až po přechodu na druhý stupeň základní školy, a to z důvodu vyšších nároků, které již nebyli schopni kompenzovat. Dalším důvodem může být individuálnější přístup k těmto žákům během docházky na první stupeň, kdy vyučující ani rodiče neměli potřebu vyhledat poradenské zařízení.

Závěr

Bakalářská práce je věnována specifickým poruchám učení. Zvolené téma je velmi obšírné, z tohoto důvodu se autorka bakalářské práce zaměřila především na reedukaci specifických poruch učení.

V teoretické části bakalářské práce vymezila pojem specifických poruch učení, jejich rozdělení a způsoby reedukace. V praktické části práce se věnovala zjištěným datům z dotazníkového šetření a ze studia spisové dokumentace vybrané základní školy.

Průzkum probíhal na šesti základních školách okresu Jičín mezi učiteli 5. a 9. ročníků. Z rozdaných 51 dotazníků bylo vráceno 28 vyplněných dotazníků. Získané údaje měly potvrdit nebo vyvrátit hypotézy, které byly vytyčeny na začátku tvorby bakalářské práce.

Potvrdil se předpoklad, že žáci 5. ročníku se účastní reedukačních cvičení více než žáci 9. ročníku, při jejich výuce s nimi vyučující pracují více individuálně a užívají větší spektrum reedukačních metod. Naopak předpoklad, že v 9. ročníku se snižuje počet žáků se specifickými poruchami učení, se nepotvrdil. Pouze u dysortografie došlo k poklesu, byla diagnostikována jen u jednoho žáka 9. ročníku.

Autorka bakalářské práce se domnívá, že podobný počet žáků se specifickými poruchami učení v 5. a 9. ročnících je způsoben diagnostikováním těchto poruch ve vyšších ročnících základních škol, a to z důvodu přibývajícího učiva a tím také výraznějších projevů specifických poruch učení. Určitý podíl na tomto jevu může mít i jiný styl výuky na druhém stupni základních škol oproti výuce na prvním stupni. Na prvním stupni základních škol učí dítě menší počet vyučujících (v prvních dvou ročnících často jen jeden, ve třetím až pátém ročníku většinou dva až čtyři). To umožňuje dítě lépe poznat, přistupovat k němu individuálně i bez doporučení pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.

Na druhém stupni základních škol se dítě setkává při výuce s větším počtem vyučujících, kteří nemají takovou možnost dítě poznat. Svůj podíl na vyšším počtu žáků 9. ročníků se specifickou poruchou učení mají také zvyšující se nároky na učení z důvodu přibývajícího učiva a očekávané vyšší samostatnosti při studiu. Žák, který dosud dokázal projevy specifické poruchy učení kompenzovat např. díky své inteligenci, začíná být méně úspěšný, nechápe

učivo apod. V tuto chvíli je zapotřebí navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu nebo speciálně pedagogické centrum, kde speciální pedagogové vyvrátí nebo potvrdí specifickou poruchu učení a doporučí, co dělat, aby došlo k celkovému zlepšení žáka při výuce ve škole, ale také při domácí přípravě.

Zajímavé zjištění je, že žáci 9. ročníků dotazovaných základních škol se neúčastní žádných reedukačních cvičení, a to z důvodu jejich nezájmu a nebo proto, že jim škola, kterou navštěvují, reedukaci nenabízí. Většina z dotazovaných pedagogů však uvedla, že se těmto žákům během vyučovacích hodin alespoň občas individuálně věnují, což autorka práce vidí jako velké pozitivum. Domnívá se, že tento stav by měl pokračovat i s přechodem žáků na střední školu.

Dotazníkovým šetřením se potvrdil předpokládaný vyšší počet chlapců než dívek se specifickou poruchou učení v poměru 4:1 (v 5. ročnících) a v poměru 5 : 1 (v 9. ročnících).

Výsledky průzkumu týkající se spolupráce základních škol s poradenskými zařízeními jsou pozitivní, protože s oběma poradenskými zařízeními spolupracují všechny z dotázaných škol. Toto zjištění je velmi kladné především z důvodu nedlouhé historie speciálně-pedagogických center a jejich menšímu počtu než pedagogicko-psychologických poraden.

Vhodným opatřením by bylo rozšíření funkce speciálního pedagoga na základních školách, který by pomohl učitelům s výukou žáků se specifickými poruchami učení. Tato situace by se dala řešit navýšením finančních prostředků na mzdy.

Základem pro práci s dětmi, a to nejen se specifickými poruchami učení, je příznivé prostředí pro vývoj dítěte jak doma, tak ve školním prostředí, empatictí učitelé a spolupráce všech zainteresovaných osob, tzn. rodiny, učitelů, zaměstnanců poradenských institucí (speciálního pedagoga, psychologa), popř. dětského lékaře či jiných odborných lékařů.

Zvyšující se informovanost o specifických poruchách učení mezi pedagogy, rodiči, žáky a veřejností nestaví děti se specifickou poruchou učení na okraj třídního kolektivu, ale umožňuje jim plně se začlenit mezi spolužáky bez pocitu méněcennosti a odlišnosti. Tím se u nich rozvíjí zdravé sebevědomí, které je důležité pro jejich další život.

Seznam použitých zdrojů:

Dyskalkulie, 2011. In: *Wikipedie – otevřená encyklopedie* [online]. Aktualizováno 18. 10. 2011 [vid. 6. 8. 2012]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Dyskalkulie>.

Dysmúzie, 2012. In: *Wikipedie- otevřená encyklopedie* [online]. Aktualizováno 5. 5. 2012 [vid. 6. 8. 2012]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Dysmúzie>.

Dyspinxie, 2012. In: *Wikipedie- otevřená encyklopedie* [online]. Aktualizováno 9. 2. 2012 vid. [6. 8. 2012]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Dyspinxie>.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2007. *Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-150-8.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008. *Dysortografie*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství D+H. ISBN 978-80-903869-4-5.

KREJBICHOVÁ, D., 1995. *Náprava dyslexie, dysgrafie a dysortografie ve vyučovacím procesu na nižším stupni základní školy*. 2. vyd. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň.

MICHALOVÁ, Z., 2008. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-318-7.

Specifické poruchy učení, 2012. In: *Wikipedie – otevřená encyklopedie* [online]. Aktualizováno 2. 2. 2012 [vid. 23. 7. 2012]. Dostupné z: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Specifické poruchy chování a učení](http://cs.wikipedia.org/wiki/Specifické_poruchy_chování_a_učení).

Učitelské noviny [online]. 2006, č. 20 [vid 7.8.2013]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4414>.

ZELINKOVÁ, O., 1994. *Poruchy učení*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-242-4.

ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10. zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O., 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-326-0.

Seznam příloh

Příloha A - Dotazník

Příloha A

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

chtěla bych Vás požádat o vyplnění dotazníku, který použiji pro praktickou část mojí bakalářské práce. Dotazník je anonymní. Získané údaje budou použity jen pro účely vypracování bakalářské práce.

Děkuji za Váš čas a ochotu.

Lidmila Grohová

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Technická univerzita v Liberci

1. Ve školním zařízení pracujete jako.....
2. Setkali jste se při své práci s dítětem/ dětmi se specifickou poruchou učení ANO / NE
3. Učíte děti v 5. ročníku / 9. ročníku
4. Spolupracuje vaše škola s pedagogicko-psychologickou poradnou ANO / NE
5. Spolupracuje vaše škola se speciálně-pedagogickým centrem ANO / NE
6. Pracuje na vaší škole speciální pedagog ANO / NE
7. Je dětem se speciálními potřebami učení nabídnuta reedukace těchto poruch ANO / NE.
8. Pokud jste na otázku č. 7 odpověděli ano, napište, prosím, jakou formou a jak často jsou tato reedukační cvičení prováděna:.....
.....
9. V případě, že je s dětmi se SPU prováděna ve vaší škole reedukace, účastní se jí děti se SPU 5. ročníku ANO / NE.

10. V případě, že je s dětmi se SPU prováděna ve vaší škole reedukace, účastní se jí děti se SPU
9. ročníku ANO / NE.

11. Učíte v tomto školním roce žáka/žákyni s dyslexií ANO / NE, ročník.....
s dysgrafií ANO / NE ročník.....
s dysortografií ANO / NE, ročník.....
s dyskalkulií ANO / NE, ročník.....

12. Pokud učíte třídu (5. nebo 9. ročník), ve které jsou děti se SPU, napište, prosím:
ročník.....
počet dětí ve třídě.....
počet dětí se SPU v této třídě....., z toho chlapců....., děvčat..... .

13. Pracujete s dětmi se SPU během výuky individuálně ANO OBCAS NE.

14. Pokud jste v otázce číslo 13 odpověděli ANO nebo OBCAS, napište, prosím, jakým
způsobem:.....
.....
.....
.....

15. Pokud jste v otázce č. 13 odpověděli NE, napište, prosím,
důvod
.....

16. Využíváte při své práci s dětmi se SPU tyto metody:

procvičování zrakové percepce	ANO / NE, ročník.....
procvičování sluchové percepce	ANO / NE, ročník.....
nácvik zrakové a sluchové analýzy a syntézy	ANO / NE, ročník.....
čtecí okénko (u dětí s dyslexií)	ANO / NE, ročník.....
procvičení jemné motoriky před psaním	ANO / NE, ročník.....
používání bzučáku (u dětí s dysortografií)	ANO / NE ročník.....
používání přehledů gramatických jevů během výuky	ANO / NE, ročník.....
krácení psaných či čtených textů	ANO / NE, ročník.....